

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.24, Nº1 (Febrero, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

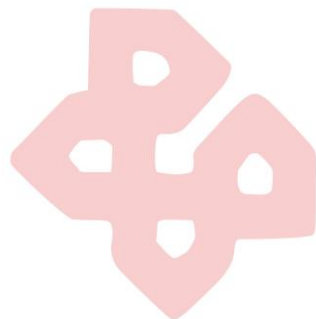
DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8846

Fecha de recepción: 05/03/2019

Fecha de aceptación: 09/01/2020

EL IMPACTO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS: UN ESTUDIO DE CASOS

The impact of active methodologies in academic results: A case study



Joan Jordi Muntaner Guasp, Carme Pinya Medina y Bartomeu Mut Amengual

Universidad de las Islas Baleares

E-mail de los autores: joanjordi.muntaner@uib.es ; carme.pinya@uib.es ; tomeu.mut@uib.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2485-3257>
<https://orcid.org/0000-0002-5165-304X>
<https://orcid.org/0000-0003-0414-3044>

Resumen:

El estudio realizado tiene como objetivo averiguar si la aplicación de metodologías didácticas activas en la etapa de educación primaria tiene consecuencias en el rendimiento académico de este alumnado en los inicios de la etapa de la educación secundaria obligatoria. Para ello se ha planteado una investigación de carácter cuantitativo, con un diseño cuasi experimental, donde se comparan en primero de la ESO los resultados del alumnado, que ha cursado educación primaria en dos centros públicos de una misma zona geográfica de la isla de Mallorca, con lo que se controlan las variables extrañas: en el primer centro se aplican desde siempre metodologías activas, mientras que en el otro se siguen metodologías tradicionales. La totalidad del alumnado de ambos centros se escolariza en secundaria en el mismo instituto, único de la zona. Los resultados obtenidos, a partir del estudio de los últimos seis años de cada centro para tener una secuencia y evitar características individuales de cursos concretos, nos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados académicos por centro de procedencia. Estos resultados ponen de manifiesto que la utilización de metodologías activas en educación primaria no supone ninguna desventaja en cuanto al rendimiento académico cuando este alumnado cursa primero de la ESO en una metodología tradicional.

Palabras clave: *aprendizaje activo, Educación Primaria, Educación Secundaria; escuelas tradicionales; rendimiento académico; innovación*

Abstract:

The aim of this study is to determine whether the application of active teaching methods during the primary education stage impacts the pupils' academic performance in the early stages of secondary education. To do so, we used a quantitative research model and an almost experimental design to compare the results of first-year secondary-school pupils who had completed primary education at two different schools in the same geographical region of Majorca, thereby limiting outside variables: in the first school, active methods have always been used, while in the second, traditional methodologies are applied. All pupils from both schools attend the same secondary school, the only one in the area. According to the results, obtained by studying data from both schools from the last six years, done to ensure an adequate sequence and to neutralise the individual characteristics of each group of pupils, there are no statistically significant differences between the academic results from both schools. These findings show that the use of active methodologies in primary education is in no way detrimental to the academic performance of pupils who then go on to follow a traditional methodology in the first year of secondary education.

Key words: *academic achievement; active learning; innovation; Primary Education; Secondary Education; traditional schools*

Introducción

Los procesos de cambio e innovación generan, en cualquier contexto, una serie de incertidumbres, dudas y temores que, en ocasiones, son elementos paralizadores de estas iniciativas. El artículo, que presentamos, pretende poner de manifiesto que existen centros escolares, donde hace más de dos décadas que están liderando procesos de innovación educativa haciendo frente a las adversidades, a la vez que contribuyen a una mejora notable de la calidad del sistema.

Esta investigación pretende evidenciar, que las metodologías activas utilizadas en la etapa de Educación Primaria no son un hándicap para la transición a la etapa de Educación Secundaria, aunque en ésta se lleven a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje basados fundamentalmente en metodologías tradicionales.

Así pues, los resultados muestran, que el alumnado que ha superado la etapa de Educación Primaria cursando metodologías activas está en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros en cuanto a rendimiento académico, cuando cursan la ESO.

1. Metodologías activas versus metodologías tradicionales

Primero es necesario establecer un punto de partida común en cuanto a qué significa metodología didáctica en y para nuestro estudio; aunque existen múltiples definiciones y trabajos en esta área, tomaremos como referencia la definición de Herrán (2008) quién define la metodología como el modo de desarrollar la práctica docente poniendo de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas, su concepción de la educación y la idea que tiene de alumno, así como sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación y sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos.

Desde este supuesto y entre la comunidad educativa, se llevan utilizando, desde hace unos años, los términos metodologías tradicionales y metodologías activas como antagónicos por sus implicaciones didácticas.

Entendemos como metodología tradicional aquella centrada en los productos o resultados en la que las estrategias didácticas siguen una secuencia lineal, que comienza en la transmisión-explicación desde el profesor y el libro de texto, que todavía es la herramienta mayoritaria en el aula (Trevé, Estepa y Delval, 2017), y que finaliza con una evaluación sumativa o final con la memorización de contenidos por parte del alumnado (Yus, 1998).

Por otro lado, las metodologías activas actualmente se consideran como un concepto novedoso en nuestro sistema educativo, la verdad es que autores como Pestalozzi, Fröebel o Dewey ya utilizaban estos términos a principios del siglo XX. Existe pues un recorrido histórico en la educación que pone de manifiesto los beneficios de esta concepción de la educación. Aun así, éstas se consideran novedosas ya que el sistema educativo se ha basado en todo este tiempo en las directrices de un modelo tradicional que perdura hasta la actualidad.

Así, la mera transmisión de contenidos debe dejar paso a una concepción metodológica en la que se plantee qué competencias debe desarrollar la escuela para satisfacer las necesidades de formación integral de todo el alumnado. Entre otros autores, Dewey, a principios de siglo XX ya planteaba una propuesta metodológica abierta y centrada en el protagonismo del alumno, este autor basaba dicho proceso de aprendizaje en cinco fases (Dewey y Dewey, 1962):

- Consideraciones de alguna experiencia actual y real del alumno.
- Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.
- Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.
- Formulación de la hipótesis de solución.
- Comprobación de la hipótesis de acción.

Estas concepciones educativas se han incorporado actualmente en el Proceso de Convergencia Europea y en el modelo por competencias impulsado por la OCDE. Existe, por tanto, una tendencia actual en la incorporación paulatina de metodologías activas que correlaciona de manera más directa con las necesidades que se derivan de la sociedad actual, requiriendo una mayor formación en la resolución de problemas, en el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado y en la capacidad de autonomía para afrontar situaciones reales, dejando en segundo plano la mera memorización y repetición de contenidos, así como la necesidad de incorporar estrategias de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, entre otras razones.

La materialización de estas metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje pasa por tomar en consideración una serie de elementos recogidos por Johnson y Johnson (2000):

- El contexto: se basa en una resolución contextual de problemas, en una visión más práctica de la situación de enseñanza-aprendizaje y de una significación del aprendizaje que se sitúa en contextos reales o lo más próximo a ellos.
- El trabajo en equipo: la cooperación, la responsabilidad compartida y la individualidad en el grupo son aspectos clave.
- Funcionalidad del aprendizaje: los aprendizajes planteados proporcionan al alumnado la construcción de saberes con sentido y la necesidad de poner en funcionamiento habilidades de pensamiento de orden superior.
- El aprendizaje por descubrimiento: permite al alumnado adoptar un rol activo, un protagonismo de quién construye su propio proceso de aprendizaje.

Además, este cambio de modelo supone la transformación del rol docente y del rol del alumnado; el profesorado pasa a ser un guía y acompañante del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el alumnado adquiera autonomía, conciencia y tenga un papel activo en la toma de decisiones, cambiando así los niveles de implicación de los protagonistas en el proceso educativo.

En este nuevo contexto, el currículum se flexibiliza para acercarse a la realidad e inquietudes del alumnado, para recoger sus necesidades y para ofrecer unas posibilidades mucho más ricas y amplias que las establecidas en la propuesta tradicional. Vinculado a este aspecto, varía también la conceptualización de la evaluación y del rendimiento académico como único indicador de éxito escolar; la evaluación se establece como una herramienta formativa, que permite al alumnado aprender del error, desarrollar habilidades de metacognición y evidenciar que existen múltiples inteligencias más allá del ámbito restrictivo de las materias curriculares. Así cobra sentido un aprendizaje por competencias y la preparación para la vida real.

En definitiva, se trata de lo que Ros, Alfageme y Vallejo (2008) caracterizan como un nuevo enfoque de la enseñanza:

- Los alumnos aprenden y se implican en su propio aprendizaje (procesos activos).
- Las actividades se orientan a contextos reales (tareas auténticas).
- Se prioriza la calidad sobre la cantidad. El enfoque de interés se traslada de los saberes enciclopédicos al dominio de métodos de análisis.
- Se da importancia a las vivencias del alumno.
- La diversidad metodológica, con mayor relación en la interrelación, participación y cooperación.
- Los alumnos aprenden a autorregularse.
- Los contextos de aprendizaje son flexibles y diversificados.

Por otra parte, señalar que están proliferando estudios que ponen de manifiesto los beneficios de estas metodologías no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado sino también en su desarrollo integral (Collados, 2007; Maquillón, Sánchez y Cuesta, 2016).

En este sentido, Bietenbeck (2014) propone una aportación relevante: su trabajo analiza el efecto diferencial de las prácticas docentes tradicionales en tres aspectos básicos: el conocimiento formal acumulado, la capacidad para resolver problemas rutinarios y la capacidad de razonamiento. Sus resultados muestran que las metodologías tradicionales únicamente tienen efecto en las dos primeras categorías y no tienen efecto en la capacidad de razonamiento de los estudiantes.

La aplicación de metodologías activas en la educación obligatoria se perfila como los métodos más eficaces para lograr el ansiado salto en la calidad de la educación y, consecuentemente, en el rendimiento escolar de todo el alumnado, como alternativa a las tasas de abandono y fracaso escolar que se producen en España.

2. La transición entre Primaria y Secundaria

La transición entre la etapa de Primaria y Secundaria es reconocida ampliamente por la literatura como un momento crítico, que hace referencia a un proceso de cambio, en el que se conjuga la dimensión personal y académica con la dimensión contextual o situacional. (Álvarez-González, 1995; Martínez-Clares, 2008; González y González, 2015).

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa de cambios donde influyen diferentes factores escolares, que condicionan el proceso: el nivel de exigencia académica, las relaciones con el profesorado, diferentes entornos, distintas metodologías de trabajo y la exigencia de mayor autonomía del alumnado en su propio proceso de aprendizaje; éstos pueden provocar consecuencias escolares a nivel de rendimiento académico y de conducta en el aula (Bergós, 2013; González y González, 2015; Solís, 2018).

Ambas etapas educativas cuentan con entidad propia y con una casuística que condiciona y diferencia aspectos no sólo del centro escolar sino también de fuera del mismo, como vemos en la tabla I:

Tabla I
Comparativa de las diferencias entre la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria.

	Educación Primaria	Educación Secundaria
Dentro del centro educativo	Curriculum más integrado	Curriculum más especializado
	Modelo organizativo comunitario	Modelo de organización más burocrático
	Clima más integral y personal	Clima más centrado en lo académico
	Seguimiento más directo del estudiante	Mayor autonomía en el aprendizaje
	Sistema monodocente	Varios estilos docentes con profesores especializados
	Mayor presencia de la familia en la escuela	Menor presencia de la familia en la institución
	Mismos compañeros	Nuevos compañeros
	Círculo de amistades ligado a la escuela	Círculos diferenciados de amigos

Fuera del centro educativo	Búsqueda de aprobación de familia y de los maestros	Egocentrismo adolescente
	Desarrollo de la autoestima	Formación de la identidad profesional: ¿quién soy?
	La familia y el maestro son los referentes más inmediatos	Los iguales como principales referentes
	Socialización desde la familia	Socialización desde las redes sociales y el mundo exterior

Fuente: (González y González, 2015).

Existen diferentes protocolos y acciones que se están llevando a cabo en escuelas e institutos para facilitar esta transición como: las visitas programadas para que el alumnado conozca su futuro centro o las reuniones entre el profesorado de ambas etapas para el traspaso de información; aunque si realmente queremos que el alumnado sea capaz de afrontar los cambios y desafíos que esta transición supone, habrá que ir más allá y diseñar acciones encaminadas a la mejora competencial en aspectos como aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

Otro de los retos y desafíos a los que se tiene que enfrentar el final de la etapa de Educación Primaria es el predominio de conocimientos curriculares que sustenta la Educación Secundaria. Aunque son muchas las investigaciones en los contextos nacional e internacional que argumentan la necesidad de educar para la vida como la estrategia para formar ciudadanos competentes (Delors, 1996; Santos Guerra, 2010; Perrenoud, 2012), existe una preocupación docente y familiar por la dimensión académica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para hacer frente a esta situación, González y González (2015) hablan de la necesidad de formar a profesionales capaces de abordar procesos de tutorización y acompañamiento acordes a las necesidades de los estudiantes de hoy.

Pensamos que es necesario ir más allá, que las creencias y concepciones docentes sobre el tipo de alumno que queremos formar, y éste es un elemento de gran trascendencia en este momento; el currículum se ha convertido en un corsé más que en una oportunidad y, en ocasiones, incluso es el freno sobre el cual el profesorado excusa la eterna continuidad de las metodologías tradicionales; como señala Feito (2005, 1169): “Nuestra sociedad sigue considerando que enseñar consiste, básicamente, en que el profesor hable y transfiera sus conocimientos -o los del libro de texto- a las cabezas vacías del alumnado”.

Otro de los aspectos sobre los cuales es necesario prestar atención es la coherencia pedagógica, muchas veces inexistente, entre primaria y secundaria. Como anuncian González y González (2015) las estrategias metodológicas son uno de los aspectos que varían de una etapa educativa a otra. De hecho existe un choque entre realidades metodológicas en Primaria y Secundaria, ¿será que la transformación educativa sólo es posible en etapas primarias de la educación en las que no hay tanto en juego?.

En estos momentos, en gran parte del panorama educativo nacional las etapas de Secundaria y Bachillerato se están convirtiendo en una barrera para la innovación, la presión de la nota va en detrimento del interés y las ganas de aprender del alumnado; continuamos

teniendo una secundaria excesivamente académica y tradicional con todo lo que ello conlleva.

3. Los datos de la comunidad autónoma de las Islas Baleares

Conocer las cifras que se arrojan a nivel autonómico es clave para esclarecer la situación de los centros analizados en el contexto de la comunidad. Para tal propósito, se muestran los resultados obtenidos, concretamente, en la isla de Mallorca y en el conjunto de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

En la tabla II se observan los porcentajes pertenecientes a los resultados académicos del alumnado de primero de ESO en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, como también en la isla de Mallorca. Dichas cifras se presentan mediante una evolución de los últimos seis cursos académicos, desde el curso académico 2009-10 hasta el curso 2014-15. La variable establecida es la misma utilizada por el Institut d'Avaluació Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE, 2015) para la realización de estudios similares: el número de asignaturas suspendidas en el primer curso de la ESO. Los valores de esta variable están agrupados en tres categorías: en primer lugar, el alumnado con ninguna asignatura suspendida durante el período de tiempo mencionado. En segundo lugar, el alumnado con una o dos asignaturas suspendidas y, finalmente, el alumnado con tres o más asignaturas no superadas. Esta clasificación de variables se utilizará en adelante para mostrar y comparar los resultados obtenidos en este trabajo.

Las cifras que se desprenden del estudio del IAQSE ponen de manifiesto una tendencia al alza en la mejora de resultados académicos en las promociones analizadas. Se aprecia que, concretamente, la tasa de alumnos con todas las asignaturas aprobadas aumenta cinco puntos porcentuales en el caso de Baleares y alrededor de seis puntos en el caso de Mallorca, un 52,4% que ha superado todas las materias en la CC.AA. y un 50,8% en Mallorca. Sin embargo, en el caso del alumnado con una o dos asignaturas suspendidas se observa que no existe una diferencia porcentual remarcable durante estos cursos académicos, las cifras se mantienen estables entre un 17 y un 18% durante todo el tramo temporal analizado.

Por otro lado, en la franja de estudiantes con mayor número de materias suspendidas se observa un descenso generalizado en el porcentaje perteneciente a estos resultados. En el caso de Baleares, un 32% suspendió tres o más asignaturas durante el curso 2009-10, mientras que este porcentaje va decreciendo hasta alcanzar cinco puntos menos durante el último periodo analizado 27%. En el caso concreto de Mallorca, la tendencia es similar; la evolución de porcentajes para el mismo tramo temporal decrece de 33,5 % hasta el 28,6 %. Estableciendo una media total de un 29,3% para la CC.AA. y de un 30,8 % para Mallorca.

Tabla II
Porcentaje de resultados académicos distribuidos por número de materias suspendidas en Mallorca y las Islas Baleares.

Mallorca / Islas Baleares							
	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	Media

	Mallorca	Islas Baleares	Mallorca	Islas Baleares	Mallorca	Islas Baleares	Mallorca	Islas Baleares	Mallorca	Islas Baleares	Mallorca	Islas Baleares	Mallorca	Islas Baleares
Ninguna suspendida	48,1	50	49,3	50,3	50,5	52,5	51,1	53	52,2	53,7	53,7	55,2	50,8	52,4
Una o dos suspendidas	18,4	17,9	18,6	18,4	18,9	18,7	18,2	18,4	17,6	17,7	17,8	18,1	18,2	18,2
Tres o más suspendidas	33,5	32	31,9	30,9	30,3	29,3	30,4	28,2	30,1	28,5	28,6	27	30,8	29,3

Fuente: Institut d'Avaluació Qualitat del Sistema Educatiu, de les Illes Balears (IAQSE).

En este contexto y en el marco teórico expuesto situamos nuestro estudio en el que nos planteamos como objetivo de investigación averiguar si el aprendizaje mediante metodologías activas en Educación Primaria tiene consecuencias en el rendimiento académico al transitar a la etapa de Secundaria Obligatoria. Para ello nos planteamos como hipótesis de investigación: los alumnos, que han cursado la educación primaria con metodologías activas están en igualdad de condiciones en cuanto al rendimiento académico en 1ero ESO.

4. Contexto de estudio

Este estudio se sitúa en una zona costera de la isla de Mallorca de unos 19.200 habitantes, para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos presentados evitaremos nombrar a los centros implicados. La actividad laboral y económica de la zona depende, principalmente, del turismo. El sector servicios es el que proporciona trabajo a las familias de los alumnos de esta zona y lo hace de manera discontinua por lo que los padres del alumnado trabajan sobre todo en temporada turística. La población es mayoritariamente de origen inmigrante peninsular y los movimientos migratorios son continuados y tienen consecuencias en los procesos de escolarización. Por ello hay que tener en consideración la diversidad del alumnado de la zona.

En esta zona existen dos colegios públicos de Educación Primaria y un instituto de Educación Secundaria, también de titularidad pública, en el que se escolariza la totalidad del alumnado de estos dos centros. En cuanto a las características identificativas de estos centros, según su Proyecto Educativo de Centro, podemos destacar que:

El centro A es una escuela comprensiva capaz de dar respuesta a las características, intereses y necesidades de los alumnos; democrática y progresista trabajando en la libertad, la tolerancia, el respeto y la participación activa del alumnado y que atiende a la diversidad y garantiza una atención individualizada, y por ello se define como un centro investigador y renovador de técnicas y métodos pedagógicos. Este centro plantea abrir la escuela para que tengan cabida todas las personas e instituciones interesadas en la tarea educativa; posibilitar que los alumnos “aprendan a aprender” mediante su experiencia y la interacción con los

demás y con el medio. Los proyectos mediante los cuales el centro plantea desarrollar sus principios pedagógicos son: talleres, trabajo por proyectos, Filosofía 3/18, huerto escolar y biblioteca.

El centro B es un colegio de dos líneas que lleva a cabo un sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional basado en el uso de libros de texto como herramienta básica docente. La metodología utilizada se basa en la exposición de contenidos por parte de los docentes y la utilización de los libros de texto; en el tercer ciclo de primaria se introducen técnicas de estudio para facilitar la transición entre primaria y secundaria.

Por otro lado, el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria es un centro que se caracteriza por el uso de metodologías tradicionales, organizado por asignaturas y exámenes como herramienta para determinar el rendimiento académico del alumnado, único indicador de éxito tenido en cuenta por el centro. Por ello, nos planteamos la cuestión siguiente: ¿Cómo influye la metodología didáctica desarrollada en la Educación Primaria sobre los resultados obtenidos por el alumnado en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria?

5. Método

Para llevar a cabo este estudio se ha realizado una investigación de carácter cuantitativo, con un diseño cuasi experimental, permitiendo dar respuesta a los objetivos planteados. Se ha decidido analizar estadísticamente, como se concreta en el apartado propio de análisis estadístico, los resultados académicos obtenidos en primer curso de ESO en función del centro de procedencia y obtener, de este modo, una primera aproximación estadística.

5.1 Participantes

Los participantes del estudio son un total de 428 alumnos (N=428) de primer curso de ESO de un Instituto de Educación Secundaria de Mallorca. Concretamente, 139 alumnos del Centro Educativo de Primaria A y 289 alumnos de la escuela de Educación Primaria B ambos centros situados en el mismo municipio.

La diferencia muestral existente entre el alumnado de ambos centros educativos viene determinada porque en el Centro A cuenta con un curso por año académico, mientras que el centro B presenta dos líneas por curso académico.

Para la explotación estadística de las cualificaciones se han analizado los últimos seis años de cada centro, desde el curso académico 2009-10 hasta el 2014-15, para atender una secuencia y evitar características individuales de cada curso e individualidades de cada promoción. Conformado la siguiente muestra:

Tabla III

Participantes de la muestra analizada distribuida por centro de procedencia.

Curso académico	Centro A	Centro B	Total
2009-10	22	44	66
2010-11	23	44	67
2011-12	20	54	74
2012-13	23	47	70
2013-14	25	51	76
2014-15	26	49	75
Total	139	289	428

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Procedimiento

Analizando la variable de las cualificaciones del primer trimestre del primer curso de ESO, para evitar la posible interferencia metodológica del centro receptor y primar la metodología del centro de origen. La clasificación de calificaciones se ha establecido de la misma forma que procede el IAQSE, distribuyéndolas en: ninguna asignatura suspendida, una o dos asignaturas suspendidas, y, por último, tres o más asignaturas suspendidas. Las materias analizadas en el trabajo presentado son: lengua extranjera, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación plástica y visual, lengua castellana, lengua catalana y, por último, matemáticas.

Para la obtención de los datos se ha contado con el permiso del centro de Secundaria, como también de la Consejería de Educación.

5.3. Análisis estadísticos

La explotación de los resultados académicos se ha realizado mediante la comparación de las calificaciones obtenidas durante el primer trimestre del primer curso de ESO según el centro de procedencia de Educación Primaria. Para el posterior análisis estadístico se ha utilizado el paquete informático SPSS en su última versión. Los procedimientos estadísticos realizados han sido: análisis de frecuencias descriptivas, la prueba “Chi-Cuadrado” de Pearson para la comprobación de posibles diferencias estadísticamente significativas con relación a las materias analizadas y el centro de procedencia, y, finalmente, la comparación de medias mediante ANOVA de un factor, con un intervalo de confianza para la media al 95%, para la comparación de medias en relación a los resultados académicos de ambos centros.

El control de las variables extrañas se tiene en cuenta ya que los centros analizados pertenecen al mismo municipio con las mismas dimensiones sociodemográficas. Los dos

centros de primaria tienen el mismo IES de referencia, por tanto, todo el alumnado adscrito a este centro de Secundaria es el total de la muestra alcanzable.

6. Resultados

Presentamos, en primer lugar, la evolución porcentual de los resultados pertenecientes a las calificaciones académicas del primer trimestre cursado en el Instituto de Educación Secundaria (ver tabla IV). En la siguiente tabla se observa el porcentaje de alumnos que ha superado todas las asignaturas en contraposición a aquellos que han suspendido alguna de las materias cursadas durante dicho período temporal.

Tabla IV
Porcentaje de resultados académicos generales obtenidos por año académico según procedencia.

Comparativa porcentaje resultados en IES de centro A i B														
Curso académico	2009-10		2010-11		2011-12		2012-13		2013-14		2014-15		Media	
Centro escolar	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B
Ninguna suspendida	32	62	56	58	65	65	47,6	42,5	50	46,9	63	45	52,3	53,2
Una o dos suspendidas	23	7	22	29	25	15	28,5	20	12,5	26,5	4	20	19,2	19,6
Tres o más suspendidas	35	31	22	13	10	20	23,8	37,5	37,5	26,1	33	34	26,8	26,9

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado del centro A obtiene una puntuación del 63% de aprobados en todas las materias en el último curso académico. Esto supone un aumento de 31 puntos porcentuales en relación al curso 2009-10, y por lo tanto una mejora considerable de los resultados. Observar también, que la media del alumnado que supera todas las asignaturas en Mallorca es de 53,7, y de un 55,2 para el conjunto de las Islas Baleares. Estas cifras muestran que el centro educativo A se sitúa 10 puntos porcentuales por encima de la media de Mallorca y 8 puntos más que la media de Comunidad Autónoma, dato a destacar. Sin embargo, el centro B obtiene una puntuación menor en este último curso académico, concretamente un 45%, alrededor de diez puntos porcentuales menos que la media de las Islas Baleares y de Mallorca. Aunque cabe mencionar que la media porcentual de ambos centros para el periodo analizado es similar en relación al alumnado que no suspende ninguna materia, concretamente 52,3 para el centro A y 53,2 para el centro B. Situándose levemente por encima de las medias obtenidas en el ámbito autonómico e insular.

Especial relevancia tienen los resultados pertenecientes a la franja de alumnos que suspenden una o dos materias. Esta serie obtiene el menor valor porcentual de las tres

Tabla V
Porcentajes resultados académicos por cualificaciones.

	Centro Escolar	Calificación				χ^2	p	g.l.	n
		Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente				
Lengua Extranjera	Centro A	31,7	35,2	19,5	13,7	9,700	0,467	10	428
	Centro B	36,3	32,5	21,2	10,1				
Ciencias Naturales	Centro A	28,1	39,5	24,5	8,0	7,365	0,691	10	428
	Centro B	26,6	41,9	24,9	6,6				
Ciencias Sociales	Centro A	28,8	36,0	25,9	9,3	7,157	0,711	10	428
	Centro B	30,7	37,0	24,2	7,9				
Educación Física	Centro A	11,6	51,1	34,5	2,9	5,857	0,663	8	428
	Centro B	12,8	51,9	30,8	4,5				
Educación Plástica y Visual	Centro A	18,0	33,1	32,4	16,6	9,052	0,432	9	428
	Centro B	17,7	36,3	32,9	13,1				
Lengua Castellana	Centro A	31,5	36,7	28,0	3,6	10,338	0,411	10	428
	Centro B	30,4	48,4	17,7	3,4				
Lengua Catalana	Centro A	38,1	37,4	19,5	5,0	15,712	0,108	10	428
	Centro B	40,7	33,5	22,1	3,5				
Matemáticas	Centro A	37,3	33,1	23,0	6,5	5,740	0,837	10	428
	Centro B	32,8	36,0	23,6	7,6				
MEDIA TOTAL		28,3	38,7	25,3	7,6				

Fuente: Elaboración propia.

χ^2 = Chi-cuadrado de Pearson / p =Significación / g.l. = Grados de libertad / n = Nº alumnos de la muestra.

frangas analizadas. Se produce una gran diferencia entre el alumnado que no suspende ninguna materia y aquellos estudiantes que suspenden tres o más materias. Hecho que nos ayuda a entrever que el alumnado con peores resultados académicos, tres o más materias no superadas, tiene un peso mayor en el cómputo global de las notas. Llegando a aumentar en el último curso académico, situándose en un 33% en el centro A y en un 34% en el centro B. Esta tendencia es similar a la presentada en los datos autonómicos e insulares, por lo tanto no existen diferencias significativas.

La tabla V muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados académicos por centro de procedencia entre el centro A y B; en ningún caso p es igual o inferior a 0,005. Destacar que el grueso porcentual se enmarca en el “aprobado” en todas las disciplinas analizadas. El segundo bloque con mayor peso porcentual es el de estudiantes con nota de “suspense”. El tercer bloque es el alumnado con “notable” y el último grupo pertenece al alumnado con nota de “sobresaliente”. Estos datos nos conducen a señalar que hay una concentración significativa en las calificaciones de aprobado y suspense, en detrimento de las calificaciones de notable o sobresaliente. Esta tendencia nos

permite plantear si el profesorado tiene mayores reticencias o dificultades en proponer calificaciones extremas y se sitúa en las franjas centrales o medias.

Las materias con mayor porcentaje de suspensos en el centro A son, por orden, lengua catalana 38,1%, matemáticas 37,3% y lengua extranjera 31,7%. En el centro B son: lengua catalana 40,7%, lengua extranjera 36,3% y matemáticas 32,8%. En cambio, los mejores resultados en el centro A se obtienen en las siguientes disciplinas: educación plástica y visual, con un 16,6%; lengua extranjera, con 13,7%; y, finalmente, con un 9,3% ciencias sociales. En el centro B también se repiten las mismas asignaturas que en el centro A, aunque con menor peso porcentual, son: educación plástica y visual, con un 13,1%; lengua extranjera, con 10,1%; y, finalmente, con un 7,9% ciencias sociales. Existiendo así semejanzas considerables entre los centros.

En la tabla VI se muestra la media de las asignaturas analizadas. En ésta tampoco se descubre ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los centros A y B. Se observa como la media es prácticamente idéntica en ambas instituciones cuando analizamos las notas académicas por materia.

Tabla VI
Media de resultados académicos por disciplina.

Materia	Centro escolar	N	Media	Desviación típica	Error típico	F	Significación
Lengua Extranjera	Centro A	139	5,54	2,43	,206	1,290	,257
	Centro B	289	5,26	2,32	,136		
	Total	428	5,35	2,36	,114		
Ciencias Naturales	Centro A	139	5,56	1,99	,169	0,002	,962
	Centro B	289	5,57	1,91	,112		
	Total	428	5,57	1,93	,093		
Ciencias Sociales	Centro A	139	5,56	2,09	,178	0,346	,556
	Centro B	289	5,43	2,13	,125		
	Total	428	5,48	2,11	,102		
Educación Física	Centro A	139	6,15	1,30	,110	0,657	,418
	Centro B	289	6,03	1,43	,084		
	Total	428	6,07	1,39	,067		
Educación Plástica y Visual	Centro A	139	6,38	2,11	,179	1,075	,300
	Centro B	289	6,16	2,06	,121		
	Total	428	6,23	2,07	,100		
Lengua Catalana	Centro A	139	5,42	1,94	,164	1,530	,217
	Centro B	289	5,17	1,90	,111		
	Total	428	5,25	1,91	,092		
Lengua Catalana	Centro A	139	5,00	2,17	,184	0,194	,659
	Centro B	289	4,91	2,11	,124		
	Total	428	4,94	2,13	,103		
Matemáticas	Centro A	139	5,14	2,32	,197	0,594	,441
	Centro B	289	5,32	2,25	,132		
	Total	428	5,26	2,27	,110		

Fuente: Elaboración propia.

La media fluctúa entre el 4,91 sobre 10 obtenido por el centro B en lengua catalana y el 6,38 sobre 10 obtenido por el centro A en Educación Plástica y visual; siguiendo con la necesidad de aumentar los resultados académicos del alumnado para ir hacia la excelencia educativa.

7. Discusión

En primer lugar, es necesario destacar que tanto los centros analizados como el Instituto de Educación Secundaria se encuentran dentro de los parámetros universales de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares según los datos presentados por el IAQSE y por tanto son casos representativos.

Los resultados muestran que tomando como variable el rendimiento académico en un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en 1ero de ESO no existen diferencias estadísticamente significativas entre las notas obtenidas por el alumnado de uno u otro centro educativo de procedencia en cada una de las asignaturas evaluadas. Esto pone de manifiesto que la utilización de metodologías activas en Educación Primaria no supone ninguna desventaja en cuanto al rendimiento académico cuando este alumnado cursa 1ero de ESO. Aquellos alumnos que han cursado Educación Primaria con metodologías didácticas activas disponen de un bagaje en autonomía e iniciativa personal, así como en habilidades para la vida que les permiten adaptarse y responder mejor a las exigencias y prioridades del contexto en el que se integran. Ello justifica y explica que sus resultados sean equivalentes en un modelo didáctico distinto al que están acostumbrados.

Los centros de Educación Secundaria, como hemos visto en la tabla I, tienden a iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado como si fuera una primera escolarización; la ruptura entre etapas es enorme y la tendencia homogeneizadora de la educación secundaria provoca que el alumnado en 1ero de ESO sea tratado como un gran grupo que tiene las mismas características y las mismas exigencias, independientemente de su procedencia, o de otros muchos rasgos identificativos.

El problema no es la metodología que se utiliza en la Educación Primaria sino en la transición y las características propias de la Educación Secundaria, tal y como hemos reflejado en el marco teórico. Existen diferentes fenómenos que, a nuestro parecer, explican los resultados estadísticos obtenidos:

Por un lado, la capacidad homogeneizadora del Instituto de Educación Secundaria. Estos centros cuentan, históricamente, con una gran presión social sobre los contenidos, ello conlleva implícita una metodología tradicional basada en el libro de texto y en la transmisión de conocimiento y, consecuentemente, la valoración del rendimiento académico como única medida de éxito entre el alumnado, como reflejan los datos recogidos. Los Institutos siguen sin considerar otras capacidades y competencias entre el alumnado, aunque las últimas reformas educativas apunten a ello.

Estas circunstancias llevan al alumnado a perder su identidad como colectivo, pero también la identidad individual, en ocasiones, basada en actitudes, valores y destrezas que ya no son tenidas en consideración en la etapa Secundaria, en la que el trabajo y

reconocimiento de las inteligencias múltiples no tienen cabida, ante la preponderancia absoluta del rendimiento académico.

En este sentido, cabe destacar los resultados presentados por Mingorance (2013) que defiende que el alumno tiende a centrar sus esfuerzos en aquellas actividades que evalúan competencias de habilidad y destrezas, siendo en esas en las que obtiene calificaciones más altas, mientras los resultados de aquellas pruebas que requieren un mayor ejercicio memorístico tienden a ser más bajo ya que se observa una cierta relajación en las pruebas de carácter más tradicional.

Esta afirmación de Mingorance (2013) también puede explicar la tendencia del profesorado de secundaria a calificar al alumnado en la zona media, hacia el 5 o 6 de nota final. El alumnado percibe los exámenes como una propuesta poco rica a nivel intelectual, el reto cognitivo que los exámenes suponen para el alumnado no son para nada motivadores ni generadores de conflictos intelectuales, por ello el nivel de implicación del alumnado es también medio. Como se puede ver en la tabla V, la gran mayoría de éstos se sitúa en una zona mediocre comprendida entre el 4,91 y el 6,38 sobre 10.

La diferencia existente entre el alumnado con mejores notas académicas y el alumnado con peores resultados, pone de manifiesto que el profesorado motiva y apoya al alumnado con mejor rendimiento académico y, en cambio, no procede de la misma forma con aquellos que necesitan más atención por parte de éstos. El profesorado motiva y apoya a aquellos estudiantes que siguen las exigencias del profesorado y, sin embargo, no ocurre lo mismo aquellos que presentan alguna dificultad o que no se adaptan a las exigencias de los docentes, éstos cada vez se encuentran más lejos de poder superar los entresijos del sistema. En los resultados obtenidos, se observa como existe una gran diferencia entre los que no suspenden ninguna materia con aquellos que suspenden más de tres.

Por otro lado, los resultados muestran una tendencia a poner notas en los valores centrales, situando el grueso de alumnos en notas comprendidas entre 4,5 y 6,5 (ver tabla VI); esto demuestra una vez más la homogeneización del alumnado y cómo los instrumentos de evaluación utilizados en Educación Secundaria no son suficientes o no son adecuados para valorar las diferencias entre el alumnado, diferencias que existen y que suponen una riqueza social indiscutible.

Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas; esto se debe al planteamiento cerrado y aislado que se hace de cada materia; se concibe cada asignatura como una parcela particular de conocimiento, por ello no existen correlaciones entre materias. Esto nos lleva a poner de manifiesto la necesidad de globalizar los aprendizajes, de darles un tratamiento interdisciplinario que responda a la realidad en la que el conocimiento no se presenta de forma aislada sino conectada.

Otra de las interpretaciones que hacemos de estos resultados radica en las didácticas específicas y las estrategias metodológicas ligadas a las áreas de conocimiento. Todas las asignaturas cuentan con resultados iguales porque son tratadas de igual forma por el profesorado, ¿dónde queda entonces la riqueza de la pluralidad curricular? El alumnado no rehúye de las ciencias, de las matemáticas o del lenguaje, sino que rechaza el método con el que éstas le son transmitidas.

Aunque estos resultados puedan ser para algunos un argumento más en contra del cambio metodológico, nuestra interpretación genera una serie de reflexiones e interrogantes a compartir. El centro B, que utiliza metodologías tradicionales, debería contar con puntuaciones más altas en cuanto al rendimiento académico teniendo en cuenta que su alumnado ha sido preparado durante toda la escolarización con este método, que no cuenta con ningún tipo de ruptura pedagógica en la transición de etapa y que sigue utilizando las mismas herramientas de aprendizaje como son, por ejemplo, el libro de texto. La transición para el alumnado del centro A conlleva un adaptación necesaria y obligada que implica: cambio en la metodología docente, introducción del libro de texto como única fuente de información, asimilación del examen como única herramienta de evaluación y un cambio actitudinal importante que valora el silencio y la memorización como fortalezas frente a la capacidad crítica y la habilidad de hacerse preguntas valorados hasta el momento.

La comunidad educativa en general -padres, maestros y profesores- deben perder el miedo a las nuevas metodologías porque éstas no influyen en los resultados académicos del alumnado en contra a la creencia popular existente de que estos alumnos transitan a secundaria con un nivel más bajo de conocimientos académicos. Aunque este valor añadido del que hemos hablado anteriormente sí ofrece al alumnado oportunidades de desarrollo integral y de adquisición de competencias para la vida.

El estudio nos permite situarnos en la posición de alentar al profesorado innovador, de ensalzar su trabajo y de poner de manifiesto que el miedo a los resultados en la transición a educación Secundaria no es un argumento. El cambio es necesario, importante y relevante, aunque no quede reflejado en un indicador, como el rendimiento académico que, recordemos, únicamente se nutre de resultados de exámenes conceptuales que no reflejan todas las capacidades reales del alumnado.

Ante metodologías activas, el estudio realizado por Tippelt y Lindemann (2001) pone en valor el aumento de la motivación e implicación del alumnado, así como su compromiso en el propio proceso de aprendizaje. De igual manera, el profesorado que se inicia en este camino afirma sentirse más motivado, más implicado y más comprometido con su tarea docente (López, Ugalde, Rodríguez y Rico, 2015). Además, cabe resaltar el bienestar emocional del alumnado gracias a la flexibilidad, la funcionalidad y los retos que conllevan las metodologías activas (García-Vega, 2012); así como la inclusión (García-Rubio, 2017) y la atención a la diversidad de todo el alumnado y el reconocimiento de diferentes inteligencias. Se trata de que el modelo educativo se adapte al alumnado y no a la inversa.

8. Conclusiones

Una primera conclusión radica en establecer que la metodología didáctica de Educación Primaria no es un problema al transitar a Educación Secundaria, más bien el obstáculo radica en el planteamiento que se hace en secundaria de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, además, de la ruptura que supone pasar a un modelo tradicional unidireccional para todo el alumnado.

Las metodologías activas son el futuro en el panorama educativo por lo que suponen para el desarrollo integral del alumnado, por sus potencialidades y por sus numerosos beneficios ampliamente recogidos en la bibliografía nacional e internacional mencionada.

Es más, el uso de metodologías activas en la Etapa de Primaria puede y debe ser el motor de cambio para que la Educación Secundaria realice las innovaciones que tanto necesita. Si el alumnado que llega a la etapa secundaria lo hace con unas capacidades diferentes a las establecidas hasta el momento, el proceso de enseñanza-aprendizaje desplegado en esta etapa deberá cambiar para dar respuesta a un nuevo modelo de alumno más protagonista, más activo, más capaz y con más capacidad de adaptación a las exigencias sociales actuales.

Para ello, la evaluación debe cambiar, no podemos centrar, únicamente, el éxito en el rendimiento académico, debemos incorporar instrumentos y criterios para evaluar todas las capacidades, para dar cabida a alumnos diversos y para hacer valer competencias hasta ahora no consideradas.

En definitiva, la transición de un modelo tradicional a un modelo basado en la construcción del conocimiento por parte del alumnado implica un gran cambio en la cultura escolar del centro. Cambios que tienen consecuencias tanto a nivel organizativo como didáctico, además de metodológico, que aún no suponen una mejora significativa de los resultados académicos y de las expectativas que la sociedad reclama y espera.

Las familias y la sociedad en general debemos asumir que el expediente académico no es el único mérito ni una garantía de éxito en la vida; la realidad es otra en este momento, las circunstancias sociales, económicas y culturales deben hacernos ver que los tiempos han cambiado y que necesitamos ciudadanos críticos, comprometidos y sobre todo capaces de aprender a aprender y de adaptarse a los cambios vertiginosos a los que nos enfrentamos. La etapa Secundaria ha contado, hasta el momento, con una función selectiva del alumnado, es el momento de atribuirle una función educadora que continúe con el trabajo iniciado en etapas anteriores y que garantice el desarrollo integral de las personas. Las familias y los docentes nos debemos cuestionar qué valoramos en nuestros hijos y porqué nuestra única preocupación es el boletín de notas.

Finalmente, destacar que esta investigación es sólo una primera aproximación al tema y que radican en ella algunas limitaciones referentes al diseño metodológico por el hecho de considerar las calificaciones como única variable de éxito académico, contradiciendo así nuestros referentes teóricos; aunque cabe considerar que, por ahora, es la única medida tenida en cuenta por el sistema. Sería interesante incorporar el enfoque competencial del alumnado para así poder evidenciar la relación directa entre metodologías activas y los procesos de aprendizaje ya que éstas suelen centrarse en el desarrollo de las competencias de los alumnos, pero eso implicaría que los centros estuviesen evaluando competencialmente, situación que hoy día no es una realidad en nuestros centros educativos sino una meta a corto plazo.

Además, dejamos abiertas líneas de continuación incorporando la voz del alumnado, del profesorado y de las familias; como también escenarios de futuro de carácter más cualitativo, para, de este modo, avanzar hacia un aprendizaje competencial dejando atrás la mera cualificación tradicional.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-González, M. (1995). Orientación profesional, Barcelona: Cedecs.
- Bergós, M. (2013). Un salto amable a la Secundaria. Cuadernos de pedagogía, 433, 14-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4187729>
- Bietenbeck, J. (2014), Teaching practices and cognitive skills, Labour Economics, 30, 143-153. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537114000219>
- Delors, J. (1996), La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París: UNESCO.
- Dewey, J. y Dewey, E. (1962) Schools of tomorrow, New York: Dutton.
- Collados, E. (2007). Creatividad y cooperación: un caso práctico de aprendizaje basado en problemas aplicado al diseño gráfico, Aula de Innovación Educativa, 172, 40-41. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/182307>
- Feito, R. (2005). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado, Revista de Educación, 340, 1147-1169. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re340/re340_42.pdf
- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(2), 29-41. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/219291>
- García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(4), 119-138. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639007.pdf>
- García-Vega, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos, Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(9), 685-707. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf>
- Herrán, A. (2008), Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Institut Avaluació Qualitat Sistema Educatiu (IAQSE) (2015), *Indicadors del sistema educatiu*. Palma: Govern de les Illes Balears.
- Johnson, R. y Johnson, D. (2000). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. doi: 10.5926/arepj1962.47.0_29
- López, A., Gorostiza, A., Miñanbres, P. y Martínez, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes, *Opción*, 31(1), 395-413. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005022.pdf>
- Maquilón, J., Sánchez, M. y Cuesta, J. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación

- Primaria, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), 144-155. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200011
- Martínez-Clares, P. (2008). *Orientación profesional para la transición*. Barcelona: UOC.
- Mingorance, C. y Calvo, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas, *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 275-293. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.153291>
- Perrenoud, P. (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Ros, R., Alfageme, M. y Vallejo, M. (2008). Enfoques de enseñanza en un centro de Primaria: cambio o continuidad. II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Murcia: Servicio de publicaciones, Universidad de Murcia.
- Santos-Guerra, M. Á. (2010). Una pretensión problemática: Educar para los valores y preparar para la vida, *Revista de Educación*, 351, 23-47. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45b825b2-15a8-4742-91a8-96a860538916/re35102-pdf.pdf>
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, 40(159), 66-89. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000100066&script=sci_arttext
- Tippelt, R. y Lindemann, H (2001). *El método de proyectos*. Basel: Beltz.
- Travé, G., Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural, *Educación XXI*, 21(1), 319-338. doi: 10.5944/educXX1.11831
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Cómo citar este artículo:

- Bravo Lucas, E., Costillo Borrego, E., Bravo Galán, J.L. y Borrachero Cortés, A.B. (2020). Emociones de los futuros maestros de educación infantil en las distintas áreas del currículo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 96-114. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8846